学术专论

从“记诵”到“讲授”？

——清末文教转型中的“读书革命”

陆　胤

[摘要] 借鉴西方阅读史研究的“读书革命”之说，本文将呈现清末民初读书人初学启蒙从“记诵”到“讲授”的转型，并揭示这一“转型”本身所包含的后设视角。论文将首先返回清末读书现场，评价记诵之学在传统读书法中的位置；继而进入世纪之交关于文教改革的言论场，揭示在科学教育观念启悟下，“记诵”如何负面化，甚至被看作整个“中学”弊端的源头，沦为“西学讲授”的对立面；最后检视在近代学制、分科之学、分段教授法导入以后，新式“教授法”和教学空间如何影响于读书实践。从“记诵”转向“讲授”，最初更可能是趋新者受“域外之眼”启发而拟想的一种“建构”。二者之间对立关系的确认，将中国传统蒙学和西方近代教育的复杂状况都严重地简单化和片面化了。但在维新舆论鼓动下，清末新学制的实施和新式教科书、教授法的出版，将之坐实为一股不可逆转的潮流。

[关键词] 记诵　讲授　读书革命　教授法

[中图分类号] K52　**[文献标识码]** A　**[文章编号]** 1002－8587－（2018）－04－0102－21

清末深入中国腹地的传教士，在他们的游记当中，常会带着惊异的语气记述中国学塾的读书场面，特别是从中感受到的“声音刺激”。试举麦嘉温（John Macgowan, 1835-1922）和明恩溥（Arthur Henderson Smith, 1845-1932）先后造访中国北方乡塾的两例：

> 使我们惊奇的是，立刻就有一个细细的颤抖的声音从屋子一角传出，几乎是同时，从对面方向又发出另一个低沉的信号。一个接一个，其他声音也陆陆续续加入进来。每个人都以他所能发出的最高音调，叫喊式地念着他的课文。……这声音是生活在几千年前的人所发出的，孩子们试图抓住这些声音，好像有一些无形的绳索把他们和过去连在一起，以至在将来，他们的理想永远也无法摆脱同那些古人的密切关系。因为在他们还是学生时，那些人的思想就主宰了他们。①
>
> 每个学生被指定读书上的一两行，他的“学习”就是尽其可能高声地朗读。每个中国

[收稿日期] 2018-06-30
[作者简介] 陆胤（1982—），男，北京大学中国语言文学系副教授，北京 100871；lu.yin@pku.edu.cn
[基金项目] 国家社科基金青年项目“诵读式微与近代中国读书法的变迁研究”的阶段性成果。项目批准号：17CZW044。

① 麦高温著，朱涛、倪静译：《中国人生活的明与暗》，中华书局，2006 年，第 69-70 页。

人都认为这种高声朗读是小孩教育中必不可少的成分。如果他不高声朗读，老师怎么能确定他是在学习呢？……然而，意义和表达则完全被忽视了，因为中国的学生没有在心中理解这些文字所表达的思想。他唯一关心的就是背诵。一旦他真正熟悉了要背诵的一段文字，立刻高声地哼起来，就像陀螺或圆锯发出的嗡嗡声。……他有的东西，只是关于某些声音的模糊的回忆。……对于一个不了解情况的外国人来说，读书人这么大的吼叫声，使得学堂就像一个疯人院似的。西方的小孩没有这样学习的，西方的教师也没有这样教学的。①

这跟后来新式学校所强调的安静的课堂、详尽的讲解、整齐的朗诵，宛如两个世界，与当代中国人的读书经验更有差距。然而，晚清时期成长起来的读书人，大多数都经历了这样一个过程：他们从持续了数千年的“诵读”世界出发，主动或被动地加入到新式课堂的教学秩序之中。这是在清末到民初二三十年非常短促的时段内爆发的一场“读书革命”，被当时的趋新者界定为从“中学记诵”向“西学讲授”的蜕变。

西方阅读史研究中，素有“读书革命”（Lesenrevolution）之说，谓 18 世纪末西欧存在着从“精读”到“泛读”的转型：阅读对象从圣经、历书等少量典籍，变为无限量的报刊、小说、实用书籍；阅读方式从对少数书籍的反复咀嚼、多次阅读，转变为一次性的浏览涉猎。近代早期的读书，多是在社群中出声朗读；而到 18 世纪，阅读则越来越成为个人行为。② 此外，更有学者勾勒从古代“音读”到现代“默读”的变化曲折，引起广泛争论。③ 返观中国传统，关于“读书法”的讨论古已有之，惟多注目于读书内容及日程，对于读书行为的变化殊少关注；清末政教巨变之下悄然进行的“读书革命”，更是被西学东渐、中西学术权势升降的表面趋势所掩盖。

清末的“读书革命”与西欧 18 世纪末的 Lesenrevolution 性质不尽相同，毋宁说更是政治情势和教育制度变革的副产品，不能局限在阅读史范围内考虑。但二者又都指向读写文化的转型，不无沟通之处。本文主要关注清末读书人初学启蒙阶段读书法和教学空间的变革，尝试讨论以下问题：1、清末的读书现场，以及记诵之学在传统读书法中的位置；2、从传教士到趋新分子，在科学教育观念启悟下，“记诵”如何被负面化，进而被看作“中学”教法弊端的源头，沦为“西学讲授”的对立面；3、近代学校体制、分科之学、分段教授法导入以后，新式“教授法”（pedagogy）和教学空间如何影响于读书实践；4、古今读书法、教授法的交替过程中，书面文化与口头文化的升降。

一、清末的读书现场

令传教士感到惊异的“吼叫”式读书，不仅在西洋阅读史上于古有徵，作为汉字文化圈记忆传承和知识传播的重要形式，更可追溯到先秦时代。《周礼》谓大司乐“以乐语教国子：兴、道、讽、诵、言、语”，郑注：“倍文曰讽，以声节之曰诵。”④ 唐宋以降，随着科举制度确立，

① 明恩溥著，陈午晴、唐军译：《中国乡村生活》，中华书局，2006 年，第 56-58 页。

② 参见 Robert Darnton, “First Steps toward a History of Reading”, *Australian Journal of French Studies*, 23: 1 (1986), pp.5-30. Reinhard Wittimann, “Was There a Reading Revolution at the End of the Eighteenth Century”, in *A History of Reading in West*, ed. Gugliemo Cavallo and Roger Chartier, Amherst & Boston: University of Massachusetts Press, 2003, pp.284-312.

③ 参见 William A. Johnson, “Toward a Sociology of Reading in Classical Antiquity”, *American Journal of Philology*, Vol. 121:4 (January 2000), pp.593-627. 相关研究史的概括性介绍，可参阅黄晶：《古代的朗读与默读》，《书城》2012 年第 11 期。日本学者前田爱也曾借鉴欧美学者相关讨论，回顾明治时期日本读书界从集团式“音读”向个人化“默读”的转变。见前田愛：「音読から黙読へ—近代読者の成立」，氏著《近代読者の成立》，岩波书店，1993 年，第 167-210 页。

④ 孙诒让撰，王文锦、陈玉霞整理：《周礼正义》卷 42，中华书局，1987 年，第 1724-1725 页。

“记诵辞章”在蒙学教育中的地位日益凸显；① 对此不无批评的道学家，亦从心性工夫的角度，主张“书须成诵”②、“熟读精思”③。清代以来，古文家提倡“因声求气”的吟诵法，以求“与古人䜣合于无间”。④ 近世所谓“记诵之学”实包含“记”和“诵”两个层面：一方面注重反复记忆的程序，目的在于应对科考或涵养精思；而记忆过程中出声诵读的行为，又带有审美体悟，尤为词章家所重。⑤

明清之际，王守仁、吕坤、陆世仪等儒者致力于基层社学，提倡“歌诗习礼”，以纠正流俗记诵之学；在记诵法之外，唐彪、崔学古、王筠等蒙师注意到识字和讲解的重要性。⑥ 但诸儒对于朱熹以下着眼于人格塑造的“熟读精思”之法仍多表认同。特别是元代程端礼总结朱熹“读书法”，将之进一步精细化、程式化而成的《程氏家塾读书分年日程》一书，在清代的书院和学塾中甚为流行：⑦

> 每夙兴，即先自倍读已读册首书，至昨日所读书一徧。内一日看读，内一日倍读。生处误处记号，以待夜间补正遍数。……师标起止于日程空眼簿。凡册首书烂熟，无一句生误，方是工夫已到。方可他日退在夜间，与平日已读书轮流倍温，乃得力。如未精熟，遽然退混诸书中，则温倍渐疏，不得力矣。凡倍读熟书，逐字逐句，要读之缓而又缓，思而又思。使理与心浃。朱子所谓精思，所谓虚心涵泳，孔子所谓温故知新，以异于记问之学者，在乎此也。⑧

按照朱子读书法所揭“循序渐进”、“熟读精思”等理念，程端礼设计了包括字训、小学书、全经、诸史、古文、性理书在内一整套分年递进的读写教程。每日先背已读书（后世所谓“温旧书”），再授未读书（后世所谓“上新书”），记诵过程被细分为计字数、划大段、定句读、记遍数等程序，并设计了数珠、计数板子、“空眼簿”等计算遍数或累计日程的工具：每细段看读一百遍，倍读一百遍，“二百遍足，即以墨销朱点，即换读如前……宁剩段数，不可省遍数。仍通大段倍读二三十遍”，回环往复记忆，看读与背读交错，“必待一书毕，然后方换一书”，最终达成“终身不忘”的目标。⑨

直到晚清，城乡主流的蒙学教法还是“看读百遍、背读百遍”的记诵之学。但必须指出的

---

① 朱熹《小学》引《杨文公家训》：“童稚之学，不止记诵，养其良知良能，当以先入之言为主。”清末罗振玉指出：“‘童稚之学，不止记诵’，知宋代已以记诵为小学功夫。此等谬误，相沿已久。”见朱杰人、严佐之、刘永翔主编：《朱子全书》第 13 册，上海古籍出版社 / 安徽教育出版社，2002 年，第 434 页；罗振玉：《宋儒小学教育谈》，《教育世界》第 74 号，甲辰（1904）三月下，第 6-7 页。

② 张载：《经学理窟 · 义理》，见章锡琛点校：《张载集》，中华书局，1978 年，第 275 页。

③ 朱熹曾称道张载“教人读书必须成诵，真是学者第一义。须是如此已上，方有著力处也”。见朱熹《答张元德》，《晦庵先生朱文公文集》卷 62，《朱子全书》第 23 册，第 2989 页。

④ 张裕钊：《答吴至父书》，《濂亭文集》卷 4，王达敏编校：《张裕钊诗文集》，上海古籍出版社，2008 年，第 84 页。

⑤ 虞莉的博士论文从阅读史角度梳理了宋代以降“记诵”之学的进展，参见 Li Yu, *A History of Reading in Late Imperial China, 1000-1800,* PhD Diss., The Ohio State University, 2003, pp.48-67. 有关宋代应对科举而起的记诵之学与道学兴起的复杂关系，值得另文探讨。

⑥ 宋元以来蒙学教法的变化，可参考张志公《传统语文教育初探（附蒙学书目稿）》（上海教育出版社，1962 年）、熊秉真《童年忆往：中国孩子的历史》（麦田出版，2000 年）、谢和耐（Jaques Gernet）《童蒙教育（11-17 世纪）》（载《法国汉学》第 8 辑，中华书局，2003 年，第 99-154 页）等著作的梳理。清初“识字”教育的再发现，参见 Li Yu, “Character Recognition: A New Method of Learning to Read in Late Imperial China”, *Late Imperial China*, 33:2(2012), pp.1-39.

⑦ 据徐雁平的研究，《程氏家塾读书分年日程》现存 28 个版本中，清代版本占 26 个，且多出自督抚学政之手。其在清代得以持续流行，缘于官方有意识的提倡，意在压抑“科举流俗之学”；许多书院都取《程氏家塾读书分年日程》作为课程标准，甚至到晚清仍有仿作出现。参见徐雁平：《〈读书分年日程〉与“救科举时文之弊”》，《南京师大学报（社会科学版）》2012 年第 3 期；《〈读书分年日程〉与清代的书院》，《南京晓庄学院学报》2006 年第 5 期。

⑧ 程端礼：《程氏家塾读书分年日程》卷之一，《丛书集成初编》本，商务印书馆，1936 年，第 2 页。

⑨ 程端礼：《程氏家塾读书分年日程》卷之一，第 3 页。

是，一个儿童的读书阶段、读经次序、每日功程，每每因地域、阶层、家学的差别，呈现出很大弹性，且深受塾师素养、生徒品性、家庭变故等诸多偶然因素干扰。光绪十二年（1886）生于湖北鄂城的朱峙三，壮年以后根据“旧藏童年所读《三字经》《论语》《孝经》，父亲所书方块字六百余枚，查看程师于字旁所列月日”而追记的八岁以后读书次第及每日记诵功课，尚基本与程端礼等先儒所记日程相同。① 而在特殊的家学氛围中，读书次序就有可能逸出宋元儒者的设计。如仪征刘氏号称“五世传经”，其子弟“启蒙入学，必先读《尔雅》，习其训诂”。② 专精古文的武强贺氏，子弟读书与先生讲书的次序亦不尽相同：“余之读书，初读《诗经》，次《尚书》，次《礼记》之《大学》《中庸》二篇，次《论语》，次《孟子》。又读《礼记》，至于《月令》而止。”③ 具体到每日记诵功课，则多遵循《读书分年日程》所揭橥的温、读、看、写流程。在民初仍接受旧式学塾教育的周一良（1913 年生于青岛，在天津受教育）便是一例。他存有一张 1922 年前后的“日课”表，所记课程是：

读生书　礼记　左传
温熟书　孝经　诗经　论语　孟子
讲书　　仪礼（每星期二次）
看书　　资治通鉴（每星期二四六点十页）
　　　　朱子小学（每星期一三五点五页）
　　　　同用红笔点句读如有不懂解处可问先生
写字　　汉碑额十字（每日写）
　　　　说文五十字（每星期一三五）须请先生略为讲音训
　　　　黄庭经（每星期二四六）先用油纸景写二月④

至于读书现场的情景，可参考赵元任（1892 年生）的追述。赵氏为江苏常州人，幼时随父住在直隶，平日讲“北边话”。塾师却是从家乡请来，用常州音教读。赵元任后来专治语言学和音乐学，曾将吟诵作为研究对象，存有诵读录音。取其早年读书回忆与专业论文互证，较可凭信：

> 我们念起书来不是照平常念字或是说话的声音念，总是打起腔来念的。念书的调儿不但一处一处不同，就是在常州一处，看念什么东西用不同的什么调儿。念“四书”有“四书”的调儿，念诗有念诗的调儿，念古文有念古文的调儿。可是照我们家的念法，《诗经》不算是诗，是像“四书”那么念，是一种直不拢统的腔调；“五经”里头《左传》又是像古文那么念的，腔调拉得又婉转一点儿。⑤

在 1927 年的《新诗歌集序》中，赵元任就已结合亲身经历总结“中国吟调儿用法的情形”，指出不同诗文体裁的吟调不一样，又随地方有区别：“吟律诗吟词的调儿从一省到一省，变得比较的不多，而吟古诗吟文的调儿差不多一城有一城的调儿。”⑥ 在 1956 年所撰论文中，赵氏更区别了针对《三字经》《百家姓》《千字文》“四书”等启蒙读物的“唱读”和应用于《五经》《唐诗》《古文观止》的“吟诗”：“唱读……既不是声调和语调的数字合成，从而产生一种通常的语言，

---

① 胡香生辑录，严昌洪编：《朱峙三日记》光绪十九年癸巳小引，华中师范大学出版社，2011 年，第 1 页。不过值得注意的是，与道学家读书日程相比，朱峙三等成长于清季的儿童，其读书过程往往受到民间知识濡染，如《文昌帝君阴骘文》等也在记诵之列，而开笔作文之后，更被要求看《三国演义》《列国志》以“开思路”。见前引《朱峙三日记》，第 6-7、52、54 页。

② 梅鹤孙著，梅英超整理：《青谿旧屋仪征刘氏五世小记》，上海古籍出版社，2004 年，第 64 页。

③ 王达敏整理：《贺葆真日记》光绪十七年四月初一日条，凤凰出版社，2014 年，第 1 页。

④ 周一良：《毕竟是书生》，见《周一良集》第 5 卷，辽宁教育出版社，1998 年，第 328 页。

⑤ 赵元任：《早年回忆 · 上学念书》，季剑青编译：《赵元任早年自传》，商务印书馆，2014 年，第 56 页。

⑥ 《赵元任全集》第 11 册，商务印书馆，2005 年，第 7 页。

也不是具音乐旋律的歌唱，它是介乎这两者之间的东西，它主要是根据语词的音位的声调上，用一种固定的方式说话的特点。……吟诗基本上是根据文字的声调而定，但是也并不是每个音都完全就这么固定了的。每一篇文字虽然有它固定的一套声调，吟诵的人每次把它配上同一个总调，多多少少老是会有些小出入的。”①

通过赵元任的回忆和分析，大致可了解：首先，读书音以方言为基础，却非土话街谈，而是用方言中分化出的一种专用于绅士阶层读书的“绅谈”。其次，读书音带有音乐性，腔调跟所读文本的体裁有关系。开蒙的《三字经》《千字文》及“四书”采用抑扬其声但不具音乐旋律的“唱读”；但念到《五经》、唐诗和古文，则采用带有音乐旋律的“吟唱”。② 吟诗又分为古诗、律诗和词等不同的情况：吟律诗和词的音调各地相似，吟古诗差别较大。从赵氏回忆还可以看出，在当时教读者的观念中，《诗经》不属于“诗”，要用“直不拢统”的读经调子来读；而目录学意义上隶于经部的《左传》，其诵读腔调却接近古文，要读得婉转一点。这自然是从真德秀《文章正宗》开始，选家不断将《左传》纳入古文选本的结果。③

晚清人熟悉的读书空间，是书塾当中散置的桌椅，如同丰子恺（1898 年生，浙江桐乡人）晚年回忆的场景：“座位并不是课桌，就是先生家里的普通桌子，或者是自己家里搬来的桌子。座位并不排成一列，零零星星地安排，就同普通人家的房间布置一样。课堂里没有黑板，实际上也用不到黑板。”这又与传统蒙学因人而异的教学方式有关，每个学生都有他自己的背诵功程，与他人不同。因此“先生教书是一个一个教的。先生叫声‘张三’，张三便拿了书走到先生的书桌旁边，站着听先生教。教毕，先生再叫‘李四’，李四便也拿了书走过去受教……每天每人教多少时光，教多少书，没有一定，全看先生高兴”，塾师就生徒逐一进行的检查或指点。“私塾里不讲时间，因为那时绝大多数人家没有自鸣钟。学生早上入学，中午‘放饭学’，下午再入学，傍晚，‘放夜学’，这些时间都没有一定，全看先生的生活情况。”④

总之，没有严格的时间观念和规整的空间布置，教学现场不是如新式教室那般共时划一的知识共同体，而是在同一空间下并行着数条读书路径，可以同时响起多重读书声音：“大家放开喉咙读一阵书，真是人声鼎沸。有念‘仁远乎哉我欲仁斯仁至矣’的（《论语 · 述而》），有念‘笑人齿缺曰狗窦大开’的（《幼学琼林 · 身体》），有念‘上九潜龙勿用’的（《易 · 乾》），有念‘厥土下上上错厥贡苞茅橘柚’的（《书 · 禹贡》）……先生自己也念书。后来，我们的声音便低下去，静下去了，只有他还大声朗读着：‘铁如意，指挥倜傥，一坐皆惊呢；金叵罗，颠倒淋漓噫，千杯未醉嗬……’”（刘翰《李克用置酒三垂岗赋》）⑤。鲁迅（1881 年生，浙江绍兴人）的追忆可能还流于文学化，夏丏尊（1886 年生，浙江上虞人）则透露了同一书塾当中不同学程背后的现实考量：“我所读的功课是和我的兄弟们不同的。他们读毕“四书”，就读些《幼学琼林》和尺牍书类，而我却非读《左传》《诗经》《礼记》等等不可。他们不必做八股文，而我却非做

① 赵元任：《中国语言里的声调、语调、唱读、吟诗、韵白、依声调作曲和不依声调作曲》,《赵元任音乐论文集》，中国文联出版社，1994 年，第 5-6 页。此外还可参考《常州吟诗的乐调十七例》,《赵元任全集》第 11 册，第 519-521 页。

② 关于诵读腔调的起源，胡适曾推测“大概诵经之法，要念出音调节奏来，是中国古代所没有的。这法子自西域传进来；后来传遍中国，不但和尚念经有调子；小孩念书，秀才读八股文章，都哼出调子来，都是印度的影响”。见胡适：《白话文学史》上卷，新月书店，1929 年，第 205 页。但最近研究对此说多有质疑，参见伏俊琏：《先秦两汉时期的“诵”与“诵”的表达方式》,《俗赋研究》，中华书局，2008 年，第 48 页。

③ 四库馆臣论《文章正宗》：“按总集之选录《左传》《国语》，自是编始，遂为后来坊刻古文之例。”见《四库全书总目》卷 187，集部总集类二，中华书局，1965 年，第 1699 页。

④ 丰子恺：《私塾生活》,《儿童时代》1962 年第 17 期。

⑤ 鲁迅：《从百草园到三味书屋》,《鲁迅全集》第 2 册，人民文学出版社，2005 年，第 290-291 页。按：鲁迅回忆中塾师所咏刘翰《李克用置酒三垂岗赋》，实是清末江阴南菁书院的古学甄别卷。见赵统：《南菁书院志》，上海书店出版社，2015 年，第 475-476 页。

八股文不可。因为我是要预备将来做读书人的。”①

值得注意的是，在丰子恺的回忆中，私塾的记诵空间是以后来新式学校的教室空间为坐标而对照出来的。他的前提，是教学空间本该有学校提供的课桌，“排成一列”的座位，要有黑板和划一的课程。此类回忆的后设视角，当然值得警惕，却也揭示了“读书革命”的路径和效力。不难发现，如鲁迅、赵元任、丰子恺、夏丏尊等经过新文化洗礼的现代学者，他们回忆幼学记诵经验时那种猎奇的眼光（固然其中常带有某种怀旧的温情），与麦嘉温、明恩溥等传教士实不无接近。

二、“读”与“讲”

有关清末读书经验的回忆文字中，经常突出的另一个问题，是所谓“私塾”教育的只读不讲。②“讲解”作为特别的待遇，需要向教师特别要求，或者要到较高学程才有可能施行。胡适（1891 年生，安徽绩溪人）在其名著《四十自述》中追记幼学经历，提起家塾里其他学生逃学的缘故，除了不能用本地口音念书而遭到体罚，先生的不肯“讲书”，也是重要原因：

> 家乡的蒙馆学金太轻，每个学生每年只送两块银元。先生对于这一类学生，自然不肯耐心教书，每天只教他们念死书，背死书，从来不肯为他们“讲书”。小学生初念有韵的书，也还不十分叫苦。后来念《幼学琼林》、“四书”一类的散文，他们自然毫不觉得有趣味，以为全不懂书中说的是什么。

然而，胡适却是其中的例外。由于母亲对儿子读书的渴望，学金从第一年的六块钱，加到最后一年的十二元，特为叮嘱先生讲书：“每读一字，须讲一字的意思；每读一句，须讲一句的意思。”后来胡适发现，他的同学虽也读过“四书”，却连家信中的“父亲大人膝下”都不能懂得，“这时候，我才明白我是一个受特别待遇的人，因为别人每年出两块钱，我去年却送十块钱。我一生最得力的是讲书”③。相比之下，后来成为小说家的张恨水（1895 年生，安徽潜山人，幼年在江西景德镇）则没有那么幸运：“念过上下《论》，念过《孟子》。我除了会和同学查注解上的对子（原注：两行之中，两个同样的字并排列着）而外，对书上什么都不理解。有一天，先生和较大的两个学生讲书，讲的是《孟子》齐人章。我很偶然地在一旁听下去，觉得这书也不很有味吗？”④

除了经济原因，是否“讲书”也有地域差别，比胡、张早一辈的北方人齐如山（1876 年生，直隶高阳人）就指出：“那个时候念书，先生只管教给你念，不管给讲，不但此，就是以后念‘四书’，也是光念不讲。从前南方或北方大城池中，念书的情形，较量好得多。到了北方乡间，就差多了。儿童读书，要到十几岁，方能连读带讲，这个名词说叫做‘开讲’。”⑤出身常州世家而移居直隶的赵元任，便与此前齐如山所述北方乡间的读书体验不同：“只有我们先生非要念什么就得懂什么，跟向来读书不求甚解的法子相反的”。不过赵元任也说了，这在“那时候儿是破例的事情”，可见无论在南北城乡，“光念不讲”固然有程度的区别，但在初学时期，“讲书”都还不是普遍的教学方式。⑥即便是清末崛起的一些“新学堂”，也依然采用只读不讲的教法。梁

---

① 夏丏尊：《我的中学生时代》，《平屋杂文》，开明书店，1935 年，第 109-118 页。

② 清末教育改革以来所谓“私塾”，实际上涵盖了传统蒙教体系中家塾、族塾、义学、社学、公共学塾等不同层次、功能的多种学校。左松涛的研究指出：“直至 1905 年科举停废前后，出于称谓排除在西式新学堂系统之外本土学塾的需要，新知识精英才普遍使用这一新词。”见其所撰《新词与故物：清季以来所谓“私塾”问题的再认识》，《中山大学学报（社会科学版）》2008 年第 3 期。

③ 胡适：《四十自述》，欧阳哲生编：《胡适文集》第 1 册，北京大学出版社，1998 年，第 48-49 页。

④ 张恨水：《写作生涯回忆》，张占国、魏守忠编：《张恨水研究资料》，天津人民出版社，1986 年，第 11 页。

⑤ 齐如山：《七十年前小学童》，梁燕主编：《齐如山文集》第 10 卷，河北教育出版社，2010 年，第 62 页。

⑥ 赵元任：《早年回忆 · 上学念书》，《赵元任早年自传》，第 51 页。

实秋（1903 年生，浙江杭县人，生于京师）在宣统二年（1909）进入专门服务端方家族子弟的陶氏学堂，据说是“所谓新式的洋学堂”，却颇觉失望：“国文老师是一位南方人，已不记得他的姓名，教我们读《诗经》。他根据他的祖传秘方，教我们读，教我们背诵，就是不讲解，当然即使讲解也不是儿童所能领略。……一首诗朗诵过几十遍，深深的记入在我们的脑子里，迄今有些首诗我能记得清清楚楚。脑子里记若干首诗当然是好事，但是付了多大的代价！一部分童时宝贵的光阴是这样耗去的！”①

“只读不讲”的积习，在五四一代新文化人的记忆中，几乎成了旧式蒙学教育无法洗脱的原罪：“讲书”被认为是读书“最得力”的项目，不带讲解的“背诵”则是浪费“宝贵的光阴”。然而，如果返回近世诵读法所依据的宋元儒读书论，拒绝“讲书”未必就是塾师偷懒或程度不足，而自有其理路可循。盖在道学家看来，记诵的过程不仅关乎所读内容的理解和存储，按照预定的日程，反复出声记诵，温故知新，这一程式化行为本身，就带有磨练心性、收束放心的作用。正如朱熹在《童蒙须知》中所指示的：

> 凡读书，须整顿几案，令洁净端正，将书册整齐顿放，正身体对书册，详缓看字，仔细分明读之。须要读得字字响亮，不可误一字，不可少一字，不可多一字，不可倒一字。不可牵强暗记，只是要多诵遍数。自然上口，久远不忘。古人云：读书千遍，其义自见。谓熟读则不待解说，自晓其义也。②

这当然是清代读书人耳熟能详的段落。在朱熹的描述中，整个读书过程带有很强的仪式感，要求眼到、口到、心到，旨在通过姿势标准、声音响亮、不断重复的熟读来涵养人格。意义的解说相对来讲没那么紧迫，或者说，理解是熟读后自然会达致的效果。《朱子语类》中有一篇训门人的话，可作此段注脚：“若晓得义理，又皆记得，固是好。若晓文义不得，只背得，少间不知不觉，自然相触发晓得这义理。盖这一段文义横在心下，自是放不得，必晓而后已。”③由“成诵”而“自然晓得”的认识过程，正是近世蒙教“只读不讲”如此普遍的内在支撑。

另外，强调记诵的同时，“讲解”未必就不受重视。《荀子 · 致士》篇：“诵说而不陵不犯，可以为师。”杨倞注：“诵谓诵经，说谓解说。”④可知“诵”“说”相配，自古而然。惟“解说”须在“诵经”达到一定程度后展开，亦即齐如山回忆中所谓“开讲”。司马光《书仪》的“居家杂仪”部分，模仿《礼记》中《曲礼》《内则》《幼仪》等篇，编排幼学功程：七岁“始诵《孝经》《论语》，虽女子亦宜诵之”，八岁“男子诵《尚书》”，到此皆不为讲解；至九岁，“男子诵《春秋》及诸史，始为之讲解，使晓义理。女子亦为之讲解《论语》《孝经》及《列女传》《女戒》之类，略晓大意”；十岁“男子出就外傅，居宿于外，读《诗》《礼》，傅为之讲解，使知仁、义、礼、智、信”。⑤换言之，“诵”在“讲”之先，二者并不同时开始。清初一些蒙师自道心得，亦多强调“讲书”以区别于“俗学”：“凡书随读随解，则能明晰其理，久久胸中自能有所开悟。若读而不讲，不明其理，虽所读者盈笥，亦与不读者无异矣。故先生教学工夫，必以勤讲解为第一义也。遇难解者，第先晓以大义，更为设譬。不必逐字呆讲，反致难晓。”⑥

---

① 梁实秋：《我在小学》，中国现代文学馆编：《梁实秋文集》，华夏出版社，2000 年，第 111 页。

② 朱熹：《童蒙须知 · 读书写文字第四》，《朱子全书》第 13 册，第 373-374 页。

③ 黎靖德等编：《朱子语类》卷 121，训门人九，《朱子全书》第 18 册，第 3811-3812 页。

④ 王先谦撰，沈啸寰、王星贤点校：《荀子集解》卷 9，中华书局，1988 年，第 263-264 页。

⑤ 司马光：《司马氏书仪》卷之四，同治七年夏四月江苏书局刻本，第 6a-6b 页。按：此书“居家杂仪”部分，后因收入托名朱熹的《文公家礼》卷一“通礼”而获广泛传播。

⑥ 唐彪：《父师善诱法》卷上，“教法要务”条，见《读书作文谱父师善诱法合刻》，嘉庆八年敦化堂重刻本。

清代一些学规也提到“讲”与“读”的配合：“一、勤讲解：训蒙之道，讲解最为紧要。昔人云：读得一尺，不如行得一寸。然读而不讲，讲而不解，则欲行未由也。故善教者不畏烦苦，字解句释，必求其明而后止，而又无书不拍到身上。”① 王筠《教童子法》更声称：“学生是人，不是猪狗。读书而不讲，是念藏经也，嚼木札也，钝者或俯首受驱使，敏者必不甘心。”② 甚至还有学规告诫“多讲”之弊，可知初学“讲书”之法，亦有相当程度的流行。③ 若将范围扩大到蒙学之外，明代以来讲学兴盛，书院和社集的大规模“会讲”时见于记载。陈澧就曾描述广东素有“大馆讲书”的传统。④ 降及晚清，梁鼎芬整顿端溪书院，仍以开辟“讲书”为标榜。⑤ 张之洞创办广雅书院，亦设有院长“升堂讲书”的制度。⑥ 惟书院“讲书”，多着眼于发挥义理或聚集声气，带有士大夫集会的性质，其对象多为有一定知识基础的士子。

取传统讲书论与近人读书回忆中对“讲书”的强调相较，二者视野实有不同。前者是以“讲书”作为辅助进学的工具，仍是在传统的教学空间中进行（学塾、书院、社集等），不太会以讲书否定记诵的必要性。⑦ 后者则常将俗学“只读不讲”的弊端放大为整个旧式蒙学的弱点，进而将“讲书”塑造成合理教育的特质；不仅忽略宋元儒“读书法”所揭记诵行为的内在机理，亦漠视本土固有的“讲书”传统，构建出“读”和“讲”的对立。这种全新的读书认识，实离不开“域外之眼”的启悟。

乾隆五十七年（1792）至五十九年（1794）英国马戛尔尼使团来华，堪称近世中西交通史上的一大事件。随团来访的约翰 · 巴罗爵士（Sir John Barrow, 1764-1848），在其游记中留下了关于记诵的观察：“中国儿童一般大约六岁开始学习语文。他们开始是认识一些简单的字，不管其含义或者了解它们的意思，其结果是除了艰苦学习外，五六年时间内不识一个字的意思。……我听说，一个正规受教育的学生用心牢记孔夫子的若干卷书，以致他能够仅听字的声音就知道某一段或某一句出自何处，但根本不用知道其义。”⑧——已将中式记诵视为不包含理解或讲解的教学法。鸦片战争以后，道光二十四年（1844）英国圣公会传教士施美夫（George Smith, 1815-1871）来华，历游通商五口，亦在上海观察到学生记诵经书的情形：“每个学生都背对着教师站立，左右摇晃着，用一种歌唱的语调，快速而清晰地大声朗诵《大学》中的某个段落，教师手中拿着一支笔，在书上做记号，标明学生的进度。”不但写及诵读的姿态和音乐性，还注意到教师“记遍数”的动作。为了体现学塾的空间布置，施美夫在书中配了一张图，摹画一名学生背对塾师“背”书的情形⑨：

---

① 王晋之：《问青园课程 · 学规》，韩锡铎编：《中华蒙学集成》，辽宁教育出版社，1993 年，第 1403 页。

② 王筠：《教童子法》（不分卷），《灵鹣阁丛书》光绪二十二（1896）年刻本。

③ 如李新庵原注、陈彝重订《重订训学良规》：“讲书切不可贪多，多则必不能详，听者反难记易忘。上卷讲毕，不必即讲下卷，宜将上卷令彼覆讲，误解者改正之，不解者再讲，则彼庶有心得，而师之精力亦非虚掷。往往东家以多讲为喜，如此办法，转嫌迟滞。不知一部‘四书’，苟能讲至半部，章章句句，无一字不明白，其余虽未讲过，彼自能有所会通，视贪多者事半而功倍矣。倘遇难解之处，已亦不甚了了者，可直告之。天下事理无穷，先贤尚有不知，何况后学？万不可畏人耻笑，支离其说，自欺以欺人也。”见徐梓、王雪梅编：《蒙学要义》，山西教育出版社，1991 年，第 124 页。

④ 陈澧：《讲书议》，黄国声主编：《陈澧集》第 1 册，上海古籍出版社，2010 年，第 83 页。

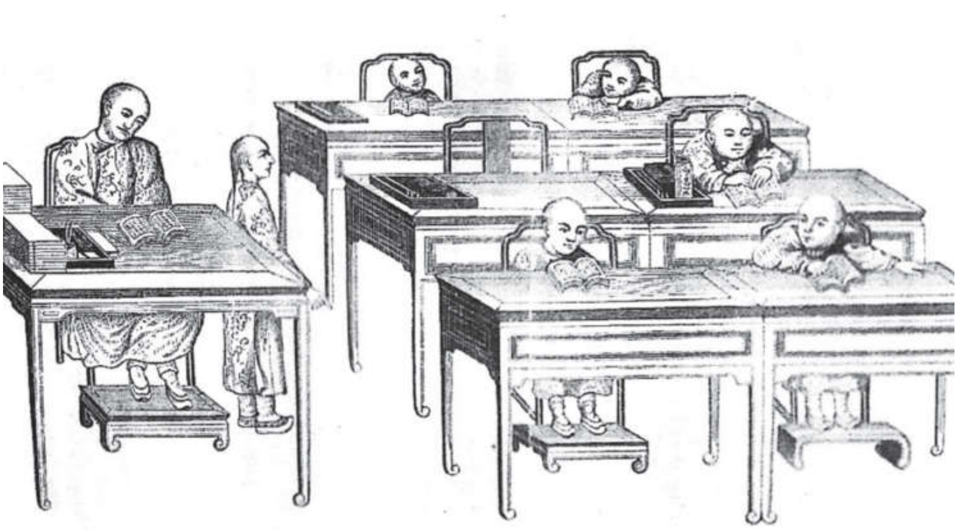
⑤ 傅维森编：《端溪书院志》卷 4，见赵所生、薛正兴主编：《中国历代书院志》第 3 册，江苏教育出版社，1995 年，第 384-386 页。

⑥ 参见张之洞：《札广雅书院提调设立分校》，苑书义、孙华峰、李秉新主编：《张之洞全集》第 4 册，公牍十，河北人民出版社，1998 年，第 2606 页。

⑦ 如唐彪在提倡讲解的同时，亦强调“熟读”之要：“欲学生书熟，必当设筹以记遍数。每读十遍，令缴一筹。一者书之遍数得实，不致虚冒；二者按期令缴筹，迟则便可催促督责之；三者筹不容不缴，则学生不得不勤读，以早完功课。殆一举而三善备矣。”前引《父师善诱法》，卷上。

⑧ 乔治 · 马戛尔尼、约翰 · 巴罗著，何高济、何毓宁译：《马戛尔尼使团使华观感》，商务印书馆，2013 年，第 263 页。

⑨ 施美夫著，温时幸译：《五口通商城市游记》，北京图书馆出版社，2007 年，第 232-233 页。



早期来华西人的这些观察，并未及时译成中文，难以介入主流士大夫的精神世界。相比之下，1860 年代以后新教传教士致力于中国教育事业，并开始直接用中文发表教育评论，发行以《万国公报》《格致汇编》为代表的一系列中文期刊，其言论始及于中国的读书世界。

三、“记性”与“悟性”

自光绪二十二年十二月初一日（1897 年 1 月 3 日）起，梁启超在《时务报》上分四次连载了《变法通议》的《幼学》一篇，提出教育改革的全套主张，于晚清教育变革和学制酝酿的影响尤深且远。[1] 针对传统蒙学的弊病，梁启超援引“古之教学者”与泰西教育论著两方面例证，倡导学究教法的变革，提出新编蒙学用书的方案，引起士林社会的激烈反响或反弹。梁氏指摘旧式蒙学有囿于科举、偏于“记诵”、过早读习“四书”等弊端，继而引出关于“悟性”与“记性”区分的大段议论：

> 人之生也，有大脑，有小脑。（原注：即魂、魄也，西人为“全体学”者，魂译言大脑，魄译言小脑。）大脑主悟性者也，小脑主记性者也。……小脑一成而难变，大脑屡濬而愈深，故教童子者，导之以悟性甚易，强之以记性甚难。……西国之教人，偏于悟性者也，故睹烹水而悟汽机，睹引芥而悟重力，侯失勒约翰（原注：近译《谈天》一书，即其所著），畴人之良也，而自道得力乃在树叶石子之喻。……中国之教人，偏于记性者也……其课学童也，不因势以导，不引譬以喻，惟苦口呆读，必求背诵而后已。……由前之说，谓之导脑；由后之说，谓之窒脑。导脑者脑日强，窒脑者脑日伤。此西人之创新法制新器者，所以车载斗量，而中国殆几绝也。

梁启超在中、西教法之间作出截然二分：中学主“记性”，西学主“悟性”；根据其所传递的脑学新说，悟性顺而记性逆，所以“与其强记，不如其善悟”。梁氏自陈“未克游西域，观于其塾与其学究”，其学校论主要是借鉴《德国学校》《七国新学备要》《文学兴国策》等介绍西洋教育状况的读物，并从中获得泰西蒙学“先识字，次辨训，次造句，次成文，不躐等也”的认识。这些观点本身，在当时新学社会的言论当中，可能并不算新奇；但梁氏综合运用来自“全体学”（生理学）、佛学、科学史的术语典故，对彼时深信格致新理的趋新士人而言，可谓一大冲击。

---

① 梁启超：《论学校五（变法通议三之五）· 幼学》，载《时务报》第 16-19 册，光绪二十二年十二月初一日、十一日；光绪二十三年（1897）正月二十一日、二月初一日。

梁启超提出“悟性”先于“记性”之说，除了受康有为、夏曾佑等论“魂魄”的启示①，更以传教士的中文教育论说为其直接源头。早在同、光之交，花之安（Ernst Faber, 1839-1899）就发现“中国学规”有过早研习经书、不切实用之弊；继而将经训教学的病灶归结于注重“记性”、忽略“讲解”的教法：“徒念书而不讲解，则心花不开。中国读书之法，不能颖悟新理，以讲解之工少也。念书不过开记性，然记性只灵才之一端。人之灵才宜尽用，用其一可乎？”花氏比较“念书”与“讲解”，“记性”与“颖悟”的长短，已与二十年后梁启超分别“悟性”“记性”的思路相似。②至光绪七年（1881），狄考文（Calvin W. Mateer, 1836-1908）撰文指责中国为学之规“第能使人张记性，鲜能令人张心思”，继而分析“张记性”与“张心思”的长短：“岂知思之为益，较记性尤为紧要。盖记之为用，第识前人之旧章，非启后人之新法；……若思才则不然，思古所未有者，而补其缺略；思今所本无者，而生其巧妙，思路愈广，即学问愈深。”③其论调更与梁氏若合符契。④在甲午以后危急局势的逼迫下，林乐知（Young J. Allen, 1836-1907）提出幼塾“减书增学”之法，主张分别读书缓急：宜读之书“全免背诵之例”，则“中国之书读一二年即可毕事”；教师应在学童识字读书之始即讲解字义、诠释书理，并辅导其复习，“以验其悟性、记性。”⑤这些主张，均有可能成为梁启超取用的资源。

传教士或梁启超不取“记性”、忽视“文辞”，背后有批评科举的用意，未必专就记诵立言。⑥但由林乐知、梁启超提炼的“悟性”“记性”二语，却正是传统蒙学论著的常用语。对“记性”“悟性”轻重、先后的不同处置，构成了新、旧蒙学的对立关系：

> 凡人有记性，有悟性。自十五以前，物欲未染，知识未开，则多记性、少悟性；自十五以后，知识既开，物欲渐染，则多悟性、少记性。故人凡有所当读书，皆当自十五以前使之熟读，不但四书五经，即如天文地理史学算学之类，皆有歌诀，皆须熟读。若年稍长，不惟不肯诵读，且不能诵读矣。⑦

清初硕儒陆世仪此论，到晚清仍颇有影响。⑧所说十五岁以前多记性，故当熟读经书白文云云，作为晚近蒙学重记诵而忽讲解的论据，正是戊戌期间幼学新论批驳的对象。

之所以能完成蒙学读书论的颠倒，除了直接取用传教士言说，梁启超可能还受到了斯宾塞（Herbert Spencer, 1820-1903）教育论的启悟。斯氏“教育论四篇”中《什么是最有价值的知识？》（What knowledge is of most worth?）一文，主张以功利主义的价值观来划分知识等级，提倡“有用”的科学教育，反对“无用”的古典语文学教育。该文汉译本改题《肄业要览》，光绪

---

① “魂”“魄”分别说，见康有为：《万木草堂口说 · 荀子》，《康有为全集》第 2 集，中国人民大学出版社，2007 年，第 186 页。按：梁启超在给严复的信中提到：“以魂、魄属大小囟之论，闻诸穗卿（夏曾佑）。”见《与严又陵先生书》（丁酉春），《饮冰室合集》文集一，中华书局，1936 年，第 106 页。

② 花之安：《教化议》，《泰西学校、教化议合刻》，商务印书馆，1897 年铅印本，第 19 叶。

③ 狄考文：《振兴学校论》，载《万国公报》（周刊）第 653 卷，光绪七年（1881）闰七月初三日。

④ 狄考文对梁启超的影响，参见村尾进：《万木森々：『時務报』時期の梁啓超とその周辺》，狭间直树编：《（共同研究）梁啓超：西洋近代思想受容と明治日本》，みすず书房，1999 年，第 54-55 页。

⑤ 林乐知著，蔡尔康译：《险语对》，《万国公报》（月刊）第 87 册，光绪二十二年（1896）三月。

⑥ 梁启超在《幼学》篇中即指出：“其诵经也，试题之所自出耳，科第之所自来耳。”又说：“近世之专以记诵教人者，亦有故焉，彼其读书固为科第也，诵经固为题目也。……故窒脑之祸，自考试始。”可见其纸背用意。见《时务报》第 16 册，光绪二十二年十二月初一日。

⑦ 张伯行辑录：《陆桴亭论小学》，见张伯行编：《养正类编》卷 2，《丛书集成新编》第 33 册影印同治五年夏月福州正谊书局刻本，新文丰出版社，1985 年，第 301 页上栏。

⑧ 如郑观应在《答潘均笙先生论学校书》中，即全文照录陆世仪此段。见夏东元编：《郑观应集》下卷，上海人民出版社，1988 年，第 222 页。

初年即有单行本，继而收入包括梁启超辑《西政丛书》在内的多种丛书、报刊。① 梁氏本人对斯宾塞此文激赏有加，《西学书目表》称其“有新理新法”。② 当时与梁氏接近的《湘学新报》编者，早已看出斯宾塞教育论与梁启超幼学论宗旨相同：“梁启超谓中国之学重记，外国重悟，是书（按指《肄业要览》）则谓格致所练记性，胜于文字所练，其旨一也。”③ 尽管在马建忠影响下梁启超在《变法通议》的《幼学》《译书》篇都提到“欲通西学者，必导源于希腊、罗马名理诸书”的观点，似与斯宾塞反对欧洲古典语文教育的议论相违；④ 但这仅是就“西学”而言，并不妨碍其议论“中学”启蒙时厚今薄古。梁启超提倡“悟性”、批评“记诵”的背后，有以自然科学（“格致”）为中心的功利主义教育观的背景。

斯宾塞攻击古典语文教养的论调，呼应了 16、17 世纪以来欧洲教育世俗化和实用化思潮。曾在古典时代和中世纪教育中扮演重要角色的“记忆力”，近世以来逐渐带上负面的色彩；理解、领悟和实践能力，则被赋予更高地位。⑤ 来华西人议论中，早就有将中国蒙学记诵比附于同时期欧洲学校希腊、拉丁语文教育的说法。如前述随马戛尔尼使团来华的约翰 · 巴罗，其游记提到中国学塾死记硬背而忽视字义的问题，接着评论道：“在我们自己的国家，确实屡次出现反对类似上述中国教育方式的声音，那就是公立文法学校的青年教育计划。青年最宝贵的年代，精力最旺盛，思想单纯，容易接受和记住新鲜事物，但他们要花时间去学习他们难以理解的形而上学的拉丁文法。”⑥ 随着 19 世纪社会科学理论和科学教育的繁兴，欧洲公立学校崇尚科学理性、排斥古典语文与记忆力训练的趋势愈演愈烈。⑦ 清末译自日人的《内外教育小史》尝述其概略云：“教育之改革，固原于古文学之再兴（按：即文艺复兴）。当时学者多习希腊、罗马之古文，爱古代之死语，而厌日用之活语……然当是时，有卓识数辈出焉，舍死语而从活语，舍古学而为新学；论教育，不重教师独教，而重学生自学，不重章句记诵，而重知识开通：……马敦（Michel de Montaigne，通译“蒙田”，1533-1592）实教育改良家之祖也，于古学横流之中，屹然独立。时方趋古语，而我习国语⑧；时方贵旧知，而我重新知；谙记教法盛行，则斥谙记之窒脑；器械教法久袭，则责器械之束心……乔好诺德（James Johonnot, 1823-1888）极口排斥专擅记忆之练习，及谙记谙诵之教授，盖出于斯宾塞尔。斯宾塞尔之贱古学、贵实学，而唱教育宗旨，在令人为完全生活之说者，承洛克（John Locke, 1632-1704）、路苏（Jean-Jacques Rousseau，通译“卢梭”，1712-1778）、博泰罗的（Johann Heinrich Pestalozzi，通译“裴斯泰洛齐”，

① 斯宾塞此文原作于 1857 年，为其《教育论四篇》（*Four Essays on Education*）之一。光绪八年（1882）由颜永京译出，上海美华书局初版铅印本题为《肄业要览》。光绪二十三年（1897），《肄业要览》收入梁启超主编的《西政丛书》。同一译本，又在光绪二十三年六月一日至二十四年（1898）二月初一日间，以《史氏新学记》为题，连载于唐才常、谭嗣同主办的《湘学新报》第 8 至 28 册。

② 梁启超在《西学书目表》（1896）将之归入“学制”类，继而又在《读西学书法》（1896）中提到“颜永京有《肄业要览》一书，言教学童之理法，颇多精义。父兄欲成就其子弟，不可不读之。”可谓推崇备至。见梁启超著，夏晓虹辑校：《〈饮冰室合集〉集外文》下册，北京大学出版社，2005 年，第 1132、1164 页。

③ 佚名：《掌故书目提要 · 肄业要览一卷》，《湘学新报》第 4 册，光绪二十三年四月二十一日。

④ 梁启超：《论学校七（变法通议三之七）· 译书》，《时务报》第 29 册，光绪二十三年五月十一日。

⑤ 涂尔干（Emile Durkheim）：《教育思想的演进》，李康译，商务印书馆，2016 年，第 405-425 页。

⑥ 前引《马戛尔尼使团使华观感》，第 263 页。参见王冬青：《重塑“心智”：维多利亚时期英国的教育改革与来华西人眼中的儒家教育》，《外国文学评论》2017 年第 2 期。

⑦ 这固然可看作17-18世纪“古今之争”（La Querelle des Anciens et des Modernes）在教育领域的体现，更与19世纪西欧“普遍教育”的引入有关：“人们对公立学校的拉丁语和希腊语教学发动了直接攻击，并且取得成功。将拉丁语作为大学入学必要条件的规定被放松了或废除了，公众对希腊语和拉丁语诗歌、哲学和历史的熟悉程度下降。”见吉尔伯特 · 海厄特（Gilbert Highet）：《古典传统：希腊—罗马对西方文学的影响》，王晨译，北京联合出版公司，2015 年，第 409 页。

⑧ 按：此处“国语”原文为「自国の語」，指方言俗语。见原亮三郎：《内外教育小史》，金港堂书籍株式会社，1896 年，第 170 页。

1746-1827）、弗兰培尔（Friedrich Wilhelm August Fröbel, 1782-1852）数子之主义，而集其成也。”[①] 当年来华传教士涉足中国教育，揭橥“格致”“益智”“广学”为旗号，致力于普及科学知识，正是以从蒙田到斯宾塞对西洋古典教育传统的批评为透镜，将欧洲教育史上的“古今之争”折射成了清末趋新者的记诵批判论。梁启超把原本在教育过程中互为先后、互相补充的“记性”和“悟性”（“记诵”和“讲解”）对立起来，使之成为中学和西学、保守和进步之间冲突的投射：“记诵”是中国学问保守乃至国势积弱的源头之一，而理解领悟则是西方科学发达、国力强盛的源头。

在“记性”和“悟性”对立的框架下，很快形成了中学重记诵，而西学重讲授的刻板印象，甚至影响到许多旧学中人的言论。出自曾国藩门下的古文家吴汝纶，甲午战争以后，转而热衷新式教育，光绪二十七年底（1902 年初）被管学大臣张百熙礼聘为京师大学堂总教习，随即赴日考察教育。尽管对日本的新学甚是醉心，但古文家吴汝纶始终对中国固有的“记诵之学”不能释怀。在与长尾槙太郎（1864-1942）笔谈时，吴汝纶提出欲取法日本“设立西学”却不忍废弃“吾国国学”的两难。长尾应以小、中、高等学校“半汉文半西学”的方案，吴汝纶则从教学法角度深觉为难：

> 课程中半西半，仆以为甚难合并。西学不求能记诵，止是讲授而已，汉学则非倍诵温习不能牢记，不牢记，则读如未读。今若使学生倍诵温习，则一师不过能教五六学生，势不能如西学之一堂六七十人，同班共受一学。[②]

吴汝纶认为西学重“讲授”，分成一定的学程阶段，所以一个课堂里坐六七十个人，可以一起上课；中国学问则要求记诵，每人所记之书不同，并无统一的课程，而为了督责记诵，一名教师不过能教五六学生，与新学堂的教室空间亦不相匹配。旅日期间，吴汝纶曾屡次向日本教育家咨询如何在新学堂中并存“记诵”“讲授”两种学问。[③]

吴汝纶此次赴日考察的背景，是清廷正在酝酿的全国性学制。庚子年末朝廷重开新政，科举渐改渐废，各地学堂纷起，对于依托塾馆、书院空间和科举体制而存在的诵读法，造成了现实威胁。光绪二十七年（1901）五、六月之交，张之洞与刘坤一会奏变法三折，即后来通称的《江楚会奏》。其第一折“变通政治人才为先”谋划教育改革，罗列泰西各国“教法之善”，第一条就是“求讲解不责记诵”；规定“十二岁以上入小学校，习普通学，兼习五经”，亦强调“先讲解，后记诵”之法。[④] 至光绪二十八年（1902）七月颁布“壬寅学制”，内《蒙学堂章程》第二章罗列“功课教法”，除了注重“优游讲说”，深戒“夏楚之事”，便是注重“讲解”、弱化“记诵”：

> 凡教授之法，以讲解为最要，诵读次之，至背诵则择紧要处试验。若遍责背诵，必伤脑力，所当切戒。[⑤]

此处更区分“诵读”与“背诵”：前者只是出声循读，不必记忆，仅作为辅助讲解、退而求其次的教法；至于背诵，则有“伤脑力”之虞，必须严格局限于少数“紧要处试验”。不过从中也可看出，清末新教育界对“记诵”的“记”和“诵”两面，实有不同的态度：单纯的诵读尚可

---

① 原亮三郎著，沈紘译：《内外教育小史》，《教育丛书》初编，教育世界社，光绪二十七年（1901）铅印本，下编第 9a、11a 页。

② 吴汝纶：《长尾槙太郎笔谈》，《东游丛录》卷 4，见施培毅、徐寿凯校点：《吴汝纶全集》第 3 册，黄山书社，2002 年，第 765 页。

③ 参见《吴汝纶全集》第 4 册，日记卷 10（教育），第 704 页；《东游丛录》卷 4，《吴汝纶全集》第 3 册，第 765、803、809 页。

④ 张之洞、刘坤一：《变通政治人才为先遵旨筹议折》（光绪二十七年五月二十七日），前引《张之洞全集》第 2 册，第 1395 页。

⑤ 张百熙等：《钦定蒙学堂章程》（光绪二十八年七月十二日），璩鑫圭、唐良炎编：《中国近代教育史资料汇编·学制演变》，上海教育出版社，2007 年增订版，第 293 页。

容忍，而“遍责记诵”——宋元以来读书日程的基本工夫，却被认为是必须戒断的陋习。次年十一月颁行“癸卯学制”，在初等小学堂、高等小学堂两部章程中都继承了上述文段。①

然而，“癸卯学制”于搬用西洋、日本教育经验的同时，在“儒臣”张之洞的主导下，仍“注重读经以存圣教”。故其对于依附于经训的记诵之学，亦稍存回护之意。② 特别是初级师范、中小学堂的经训课程，名为“读经讲经”（高等学堂及优级师范则改称“经学大义”或“群经源流”），刻意区分了“读”和“讲”两个层次。初、高等小学堂每星期 12 学时，“读经”与“挑背及讲解”各半，并注明“每日所授之经，必使成诵乃已”；中学堂、初级师范学堂每星期 9 学时，读经 6 学时，“挑背及讲解”计 3 学时。③ 揭橥新学宗旨的《学务纲要》，论及“高声诵读”和“记忆”，则引日本学堂的成例为辩解：

> 日本小学堂，亦有高声诵读，期于纯熟者，亦常有资质较钝，迟至日暮始散者；陆军学生每二点钟讲授一二千字，必以全能记忆者，始给足分。谓外国读书必不责其记忆，无是理也。④

欲维护传统，而引东瀛为证，是清末守旧者的惯用策略。同时期日本小学生徒的“高声诵读”，未必就是中国书塾的“打起腔来念”；⑤ 癸卯学制中所谓“读经书”，须在新式学堂空间中进行，也已然不是“专执一卷，令其埋头讽诵”的旧式读书，或更近于现代教育意义上的“朗诵”。惟其关于外国读书也要“责记忆”的观察，明显高出“中学重记诵”、“西学重讲授”之类概化区分，实不无见地。

四、从“无法”到“有法”

短短数年间，“记性”与“悟性”相对立，要以“西学讲授”取代“中学记诵”的意识，迅速从一种激进的报章时论固化为官定的全国性学制。然而，这一被建构的文化转型，又如何从观念主张、制度设计落实为活生生的教学实践？清末新学制颁布前后，曾出现大量题为“教授法”的书籍，或取则于西洋、日本，或来自中国塾师自道心得，提供了考察这一问题的材料。

光绪二十八年十一月（1903 年初）由育才书塾编辑、开明书店发行的《初等国文教授》二册，是管见所及最早的国人自编新式教授法。原著者王立才（建善）为嘉定南翔人，“十三岁即学为训蒙……至十六七岁时，顿悟教法之不善，乃不尚严整，除朴责，创口授笔述法及野中游散法”，后与其兄王引才同执教于上海育才书塾，“教授国文兼为医，则习演说，倡运动，凡可以教少年之气力，而开拓其思想者，无不力为之”。⑥ 王立才的新教授法，基于他在乡塾和新学

---

① 张之洞、张百熙、荣庆：《奏定初等小学堂章程》、《奏定高等小学堂章程》（光绪二十九年十一月二十六日），《中国近代教育史资料汇编 · 学制演变》，第 309、323 页。

② 此前，张之洞上奏湖北学制，便颇为“讽诵”辩护：“尝考古人为学，原有讽诵一门，见于《周礼》《戴记》。其时经籍简少，并不为害。故汉之名士有读书精熟之称，魏之经生有读书百遍之法。其弊始自六朝尚对策，唐取帖经，两宋重词科，并记注疏子史，北宋又设神童科，幼稚即记多经，于是学童读书，务为苦读强记，以致耗精多而实用少。今欲救之，但令仿古人专经之法，少读数部可也，或明其大义不背全文亦可也。若小学不读经，中学不温经，则万万不可。”见《筹定学堂规模次第兴办折》（光绪二十八年十月初一日），《张之洞全集》第 2 册，奏议五十七，第 1500 页。

③ 张之洞、张百熙、荣庆：《奏定初等小学堂章程》《奏定高等小学堂章程》《奏定中学堂章程》《奏定学务纲要》，《中国近代教育史资料汇编 · 学制演变》，第 303-304、317-318、332-334、498-499 页。

④ 张之洞、张百熙、荣庆：《奏定学务纲要》，《中国近代教育史资料汇编 · 学制演变》，第 506 页。

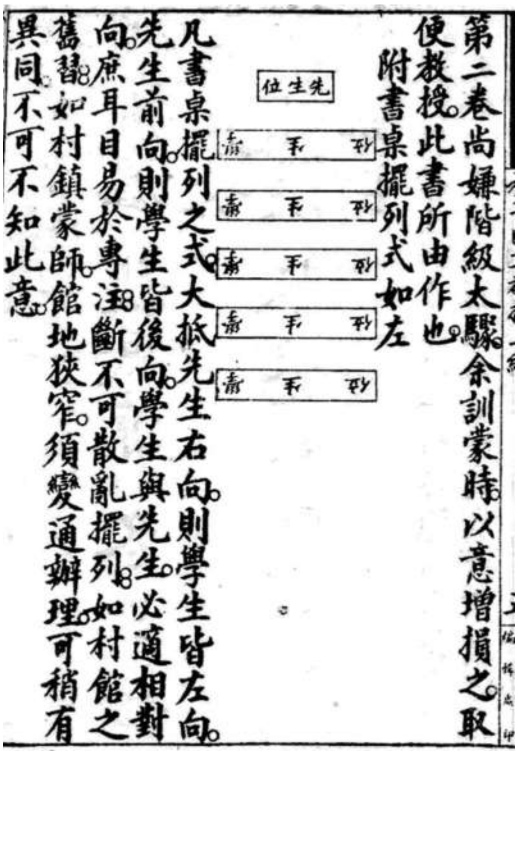
⑤ 日本明治中后期的“朗读”观念已受到西洋戏剧和演说文化的影响，参见前田愛：《音読から黙読へ—近代読者の成立》，前引《近代読者の成立》，第 186-190 页。

⑥ 王培孙：《叙》，见王立才原著：《初等国文教授》，上海开明书店光绪二十八年十一月石印本，卷首。按王立才又尝著《国文教授进阶》《葆精大论》二书，译有《生殖器新书上下编》《生物之过去未来》《并吞中国策》《普通动物学》《致富锦囊》等。见《王立才著译各书》，附载王立才：《国文教授进阶》，上海作新社光绪二十九年闰五月铅印本，卷尾；又参考张晓：《近代汉译西学书目提要：明末至 1919》，北京大学出版社，2012 年，第 238 页。

堂授课经验的对照，故对于旧教法的不善有切身体会，所撰教授法亦着眼于纠正“记诵”弊端。如其书第十七课有云“欲学生书熟，既无取背书矣，欲不背而自熟，又莫善于多讲之法。”[①] 提出“讲”与“背”的交替。又列有“革除背诵”、“背诵费时”、“背诵伤脑”三条，以为：“人之贵于禽兽，不徒能言也，又在能解，使能言而不能解，则与鸟兽无异矣。……乡曲之蒙师，无不以背诵为亟，不知背诵繁则讲解简，背诵多则思想少。日用其惨酷之鞭挞，驱人入于禽兽之域，是亦不可以已乎？”[②] 在他看来，“背诵”不仅与“讲解”互为升降，更有碍思想的发达。而其中尤可见出时论影响者，当属对于“背诵伤脑”这一生理机制的解说：

> 背诵之害，非一言所得尽也。吾尝原背诵之故，大抵缘为师者之懒惰，怠于监读，乃以背诵为稽查学生之法。学生感其懒惰之气，读时愈不认真，及至背诵，必难顺流而下。而为师者貌为严厉，不提一字，逼学生以必背。学生万想不出，呆立案侧，习为泥滞窒塞，则足以伤脑；惊骇备至，则足以伤脑；用心于无可用心之地，则足以伤脑。但使背诵之功多一分，则学生之性灵少一分。久而久之，变成一无用之人。是亦不可以已乎！是亦不可以已乎！[③]

突出“背诵”与“性灵”互不相容，是对梁启超《幼学》篇以来教育时论的发展，亦与此时刚刚发布的官定学制要求若合符节。与“壬寅学制”类似，王立才在此书中以分析了“背诵”与“诵读”的不同：“此书编成排句，取便诵读，似仍由向时习俗，然实有分别，吾之法，诵读则可，背诵则断断不可。”王立才书分为上编课文和下编教法两个部分，其课文部分编为“排句”，就是为了便于诵读，但“背诵则断断不可”。那么又如何在“记遍数”的旧法之外督责读书功效？王氏提出“监读之法”，即教师监督学生读足遍数，务必保证书熟：“至书之必须读熟，则吾以为凡学一事，皆务纯熟，假令隐约记忆，不能喷射而出，又有何用。如其书不善，则不读可也。读之必须熟之。此鄙见有异于时贤也。”[④] 与“时贤”的过激意见不同，王立才仍是在朱熹以下“熟读精思”方法的延长线上，只是排除了其中过分程式化的背记部分。


第二卷尚嫌階級太驟余訓蒙時以意增損之取
便教授此書所由作也
附書桌擺列式如左
先生位
凡書桌擺列之式大抵先生右向則學生皆左向
先生前向則學生皆後向學生與先生必適相對
向庶耳目易於專注斷不可散亂擺列如村館之
舊習如村鎮蒙師館地狹窄須變通辦理可稍有
異同不可不知此意

王立才教授法中呈现的另一个新变化，是新教堂空间的引进。即便教授中国固有的学问，也要经过西学分科，成为国文、国史、修身、伦理等近代学科，在新学堂的教室空间中，按照分班制度来施行统一的课程。于是，具有整齐课桌、黑板和统一课程的讲授，成为“新教授法”推广的要义。王立才在《初等国文教授》的篇首，特地介绍了“书桌摆列式”，并绘图加以说明：

> 凡书桌摆列之式，大抵先生右向，则学生皆左向，先生前向，则学生皆后向。学生与先生，必适相对向，庶耳目易于专注。断不可散漫摆列，如村馆之旧习，如村镇蒙师，馆地狭窄，须变通办理，可稍有异同，不可不知此意。[⑤]

---

① 王立才：《初等国文教授》，上编第 18b 页。
② 王立才：《初等国文教授》，下编第 31b、32b 页。
③ 王立才：《初等国文教授》，下编第 31b、32b、33 页。
④ 王立才：《初等国文教授》，上编第 17b-18a 页。
⑤ 王立才：《初等国文教授》，上编第 5b 页。

此间反复强调的是，学生与教师必须“适相对向”，才能使耳目专注。具体的讲课法也与此前诵读的分散教法截然不同：“授读时，学生约十人为一班，各摊读本于面前，先为之逐字解释，次为之逐句解释，乃教之读。教习开口，学生齐声随之。共教五遍，乃令逐一还讲，有不能还讲者，再为之讲解。然能还讲者多，不能还讲者少。四子书及《浅字文》等，则无此便利，学生还讲时，每格格不吐。学生还讲毕，仍先生倡读，学生随读。继而令各学生停读，惟一学生读，而各学生静听之。或三四学生同读，四五学生静听。均可。随时相机而行，读毕后，大半已熟矣。”以解释字句为先，然后才是集体教读，又令学生逐个“还讲”。[①]

与国人自编的教学法相比，在清末教育界更具势力的，则是以同时期日本教育学著译为中介引进的“分段教授法”。如赫尔巴特（Johann Friedrich Herbart, 1776-1841）“五段教授法”，将每一课程分为“豫备——提示（授与）——比较（联合）——总括（结合）——应用”五个形式教学阶段，使课堂讲授有了一个貌似科学的流水线式外观。而其在教学实践中得以普及，更有赖于原说复杂内容的简约化和本土化。汤本武比古《新编教授学》（1895）即是如此。该书汉译本改题《教授学》，连载于《教育世界》第 12 至 14 号（光绪二十七年〔1901〕十月至十一月），强调五段教学法针对一切学科和知识类型的普适性。汤本还在书中添加了《孔子之五段教学法》，引《论语 · 述而》中“不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也”一章，以为“盖即五段法尔：愤，豫备阶段也；启，授与阶段也；悱，联合阶段也；发，结合阶段也；三隅反，应用阶段也。”如此附会，确有使五段教授法更易为中国人接受的效果。

分段教授法的流行，还跟新体教科书的兴起大有关系。光绪三十年（1904），上海商务印书馆推出《最新教科书》系列，首创为教科书配套分科“教授法”的模式。以最早问世的《最新国文教科书教授法》为例：《最新国文教科书》首册初版于光绪三十年二月初十日以前[②]，笔者所见与该册配套的《教授法》版权页署“光绪三十年岁次甲辰六月十五日”，考虑到实际出书可能比所署日期更早，教科书与教授法的出版，相距至多四个半月。又对照主编者蒋维乔的日记：是年二月十五日记“国文教科书第一册已出”，二月十九日“归后编国文第一册教授法”，三月初十日“编第一册教授法已毕”，四月十一日“归后编第二册教授法”，可见教授法的编辑实与教科书的出版相衔接。[③]《最新国文教科书教授法》内封署编纂者为蒋维乔、庄俞、杨瑜统，校定者为小谷重、长尾槙太郎、高凤谦、张元济，均与《教科书》相同。卷首“总论”指出：“五段教授法，皆本于心理学而定之，然欲拘泥此法以施于国文，往往不可行。何也？国文有文字，有意义，若二者各用五段法，则徒费时刻，使生徒厌倦。若二者同时并授，则于意义欲分配五段，尚非难事。于文字则文法错综，分段极难，故不可拘也。”故须采取“近代教育家”意见，结合国文教授的实际，将五段省略为三段，把提示、比较、总括合并为“教授”一段。此类配套教科书的分科教授法，同样是以“讲授”为中心，立足于新学堂教学空间。分别举第一、二册第一课的“教授次序”为证：

> 教习先以粉笔写天字于黑版上（原注：偏僻之地，不能得粉笔黑版者，可以粉版墨笔代之），再朗诵天字，令学生次第认读。其音有轻重不正者，则改正之，务令发音一一皆准。练习数遍。……教员又指黑版上天字，讲明起笔先后之法，令学生于石版上仿写。（原注：偏僻

---

① 王立才：《初等国文教授》，上编第 6 页。

② 参见张人凤：《商务〈最新教科书〉的编纂经过和特点》，《编辑学刊》1997 年第 3 期；《商务印书馆的〈最新初等小学国文教科书〉》、《商务印书馆〈最新教科书〉的日本校订人署名及其他》，《清末小说》第 20、30 号，1997 年、2007 年；汪家熔：《民族魂——教科书变迁》，商务印书馆，2008 年，第 55-63、68-75 页。

③ 见蒋维乔：《鷦居日记》，第一、二本，《蒋维乔日记》，中华书局，2014 年影印本，第 1 册，第 348、359、389、408 页。

处不能购石版石笔者，则不必令儿童仿写，但讲明字之起笔先后。）其不能者，执其手教之。不必写好，但令练习起笔先后可矣。（第一册第一课，第 1a 页）

先将上方所列生字，注意于读法，令学生次第仿读，而矫正其音之轻重不准者。又令仿写，而注意于起笔先后，然后教员将全文朗读数过，并注意于读法之停顿。（原注：首二句，一停顿，中三句，一停顿，末五句，一停顿。）既毕，任指学生中一人，令之朗读，余则静听，如读有差误，问本生自知误否。如不知，则依次问他生，又任指一生令读之。（原注：每课读法停顿与运用项所言分段之法相同，以下各课，即不赘述，教员先自参看，如法朗诵可也。）学生于读法既皆无误，然后教员将本课逐句解释一过，又将全文合解一过，再令学生挨次各讲一句或二句，以验其明白与否。（第二册第一课，第 1a-1b 页）

不难发现新教法中“读法”（或“朗诵”）的训练仍然吃重，但与“只念不讲”的记诵显然不同，仅要求把握停顿，并无抑扬顿挫乃至婉转绵长等音调上的要求。教师讲授之时，应用白话解释浅近文言的课文，但“不可将上项所演白话，写于黑板，以乱学生之意”；而各地方言不同，官话尚未普及，则“当各以土话出之，不必泥定官话”。①

《最新教科书》的国文、修身、算学、经训等科均出有《教授法》，实为这一时期商务印书馆接受日资和日本人员，引进日本教科书编纂经验的产物。这一创举更引起出版界同行竞相模仿。仅就国文一科而言，当时配套教科书使用的“教授法”，有春风馆《初等小学国文教科书教授法》（1905-？）、学部《初等小学国文教授书》（1906）、戴克让《初等小学国文教授法》（1907）、朱树人《初等小学国文教授本》（1907-1911）、中国图书公司《单级用初等小学国文教授本》（1910）等多种。其采用五段或三段教授法，多根据教学实际加以变通②，且主张白话讲解③，明确反对忽视学生接受能力的不良教法④，注重中国文字的特点⑤。凡此诸端，均受到商务印书馆先行经验的启发。

在新型教授法取代记诵法的同时，词章训练意义上“吟诵”，亦开始遭遇挑战。“癸卯学制”规定师范生“教学童作文之次序法则”，尚承认“自然进功”的熟读和拟古工夫，以为“文章乃虚灵之物，其佳否半由自悟，不能尽教；惟诵读极熟，兼常令拟古，则自能领悟进益”。⑥然而，

---

① 见《最新初等小学国文教科书教授法》第二册，上海商务印书馆光绪三十一年（1905）二月十五日四版铅印本，第 1b、3a 页。

② 严格遵循五段教授法的，如学部《初等小学国文教授书》：“本书用五段教授法，每课皆按次列之。”见《初等小学国文教授书 · 凡例》第 1 册，学部图书局光绪三十二年铅印本，第 3a 页。朱树人《初等小学国文教授本》则主张变通，其“编辑大意”云：“本编略依五段层序，各分四节：首发端，次讲义，次参考，次缀法。形式内容，分途理解。”见朱树人编辑，沈恩孚、夏曰瑗校订：《初等小学国文教授本》第 1 册，中国图书公司光绪三十三年正月初版铅印本，第 1-2 页。

③ 如学部《初等小学国文教授书 · 凡例》：“教授时应纯用俗言讲解，使儿童皆能明晓，不可为书中文言所拘。”前引《初等小学国文教授书》，第 1 册，第 3b 页。戴克让《初等小学国文教授法 · 例言》：“一、教法用文言，为教员平日豫备之用（原注：对于教员而设者）；一、讲义用白话，为教员讲堂讲授之用（原注：对于学生而设者）。”见《初等小学国文教授法》，彪蒙书室光绪三十三年二月石印本，第 1 册，第 1a 页。

④ 朱树人《初等小学国文教授本》第二册“国文教授总论 · 读书”：“教师于教授国文时，揭开课本，不问学生之能自解与否，直按课文滔滔讲下，此最非法。学生往往习课本三四册，尚不能自解小段文者，正坐此弊。然则当如何？曰：每授一课，教师且勿讲解。先说明生字，即令学生自读而自讲之。即不能解全句，亦当令解半句，有讹谬则正之。此与讲授事实时，教师频频插问以刺激儿童之神经者，用意正同。”前引《初等小学国文教授本》，第 2 册，第 1 页。

⑤ 朱树人《初等小学国文教授本》第二册“国文教授总论 · 作文”：“吾国文字，语多孤立，非能文之士，未易聆音而知字。故听写一法，初学仍当以旧日默书法代之。默写后教师订正讹谬，但当于字体及文法上注意，不可如旧法之拘泥形式，责学生以一字不差也。”《初等小学国文教授本》，第 2 册，第 2 页。

⑥ 张之洞、张百熙、荣庆：《奏定初级师范学堂章程》（光绪二十三年十一月二十六日），《中国近代教育史资料汇编 · 学制制定》，第 408 页。

随着新型“文法书”的流行，从《马氏文通》到后来各种“文典”“文法教科书”，都旨在为原先被认为“虚灵之物”的文章赋予一种可以在新型课堂体制下授受的“规矩方圆”。①与此同时，也隐含着从吟诵涵泳到课堂讲授这一知识传递方式的转型。光绪二十九年（1903），刘师培在其《国文典问答》附录的《国文杂记》中声言：“中国人动言中国文辞非他国所及，岂知西人之于文字也，皆有一定之规则，不可稍违。而中国之所谓文法者，仅曰效周秦诸子，效八家已耳……欲授国文，先自罢诵古文始。”②章士钊《初等国文典·序例》则指出：“学课各科之配置，皆有定限。其国文一科，必不复能如吾辈当年之吟诵者，则不易辙以求其通，万无几幸。夫所谓易辙者，当不外晰词性、制文律数者矣。”③“文法热”加剧了记诵之学的式微，而学堂分科之下诗文吟诵的没落，又成为促进文法学习的动因。

无论是“教授法”还是“文法”，都体现了清末教育改革者对于“法度”的信赖。作为批判的对象，他们心目中以记诵为中心的旧式蒙学和词章教育，是一种缺乏阶段分划和可操作性的混沌状态。此种从“无法”到“有法”的追求，正是从“记诵”到“讲授”更迭的观念基础。就像王立才在《初等国文教授》书中预言的：“要之，愈文明则有法之动愈多，愈野蛮则无法之动愈多。植物之蔓延，此无法之动也。无法之动，不知其然而然者也；有法之动，有为而为之者也。”④

宋元儒“读书法”确立的记诵之学，渐被外来的“教授法”取代，一大后果便是产出了不记诵经书的读书人。比如梁漱溟（1893年生）晚年回忆就曾反复提起：“我对于四书五经至今没有诵读过，只看过而已。这在同我一般年纪的人，是很少的。不读‘四书’，而读《地球韵言》，当然是出于我父亲的意思。他是距今四十五年前，不主张儿童读经的人。这在当时自是一破例的事。”⑤从“诵读”到“看过而已”，其间的差别不可以道里计。不过，考虑到梁家在清末立宪时期的趋新氛围，从小饱看《启蒙画报》和《京话日报》的梁漱溟，不读“四书”而读以旧体裁传达新知识的《地球韵言》，似乎也是很自然的事情。比较惊人的是瞿兑之（1894年生，湖南善化人，在江阴、长沙受幼学）的例子：

> 童时受经，不严于倍诵，于《周礼》《仪礼》《公》《穀》，尤几止于循览。本无强识之能，记问遂疏阔。比稍知向学，则每树一义，必遍寻诸经子史，乃能穷其所之，巨帙如《通考》《通鉴》，且检覆无虑数十过，过目辄忘，况年已长，讵能蕲有所进益。⑥

瞿兑之之父瞿鸿禨历任河南、浙江、四川、江苏学政，官至外务部尚书、军机大臣，在清季亦称“儒臣”。瞿氏六岁（1899）就外傅，读《论语》、《孟子》及唐诗，起步似无异于常人；后来接触到《历代统系歌》、上海澄衷学堂《字课图说》、湖北自强学堂《地球韵言》等新编蒙学书，并看农学会所编《通艺报》。十三岁（1906）入京师译学馆，始学英文、算学。次年瞿鸿禨遭遇“丁未政潮”，铩羽而归，瞿兑之侍亲返乡，从此“以恣观群籍为乐”。然而，即便是这样的钟鸣鼎食之家，子弟受经已然“不严于倍诵”，稍微偏僻点的经书，更只停留于浏览。可见风潮之移人，虽有大力，莫之敢逆。

① 参见马建忠：《马氏文通序》（光绪二十四年三月十九日），见《马氏文通》，上海商务印书馆光绪二十四年铅印本，卷首。

② 刘师培：《国文杂记》，《左盦外集》卷13，南桂馨编《刘申叔先生遗书》，江苏古籍出版社，1997年影印本，第1658-1661页。

③ 章士钊：《初等国文典·序例》（丁未〔1907〕二月），载《章士钊全集》第1卷，文汇出版社，2000年，第180-182页。

④ 前引《初等国文教授》，下编第43a页。

⑤ 梁漱溟：《我的自学小史》，中国文化书院编：《梁漱溟全集》第2卷，山东人民出版社，2005年，第667页。

⑥ 瞿宣颖：《补书堂志》，附载《补书堂文录》，1961年2月题油印本，卷尾。按：此条材料承首都师范大学文学院袁一丹副教授提示，谨此致谢。

余论：漫长的读书革命

近代中国的文教模式，从“记诵”转向“讲授”，最初更可能是趋新者受“域外之眼”启发而拟想的一种“建构”。二者之间对立关系的确认，将中国传统蒙学和西方近代教育的复杂状况都严重地简单化和片面化了。但在维新舆论的鼓动下，清末新学制的实施和新式教科书、教授法的出版，却将之坐实为一股不可逆转的潮流。这股潮流又不限于一个线性的方向，而是包含着许多“潜流”甚至“逆流”，有必要在阅读史、书籍史、教育史交错的线索中来认识。本文所呈现的，不过是这场被建构的“读书革命”最初发动的一点痕迹，其深入和普及，则需要一个更漫长的过程。

清末新学制颁布后，在学堂空间中进行的经学、史学、文学教育，依旧存有诵读的习惯。光绪三十二年（1906）前后，孙雄在直隶客籍学堂教授“中国文学”，即强调“讽咏诵读之不可废”，拟将每星期学时“匀其半以讽诵古文，余则仍续论历代文体”。他比较讲授历代文章流别与讽诵古文的工夫，以为二者相辅相成，但以后者为根本：“譬之养生，论文体如冬饮汤夏饮水也，讽诵古文则犹穀食也；譬之从政，论文体犹译书报以开民智也，讽诵古文则犹兴工商以培实业、广设轮电路矿以蕲富国裕民也。两者交相为益，而其巨细不侔。”[①] 赵元任回忆自己离开家塾后在常州念高小，在南京念中学，读《古文辞类纂》也仍是“打起腔来念”[②]。直到抗战期间，朱自清描述“五四以来，中等以上国文教学不兴（诵读）这一套，但小学里教国语还用着老法子”。[③]

另一方面，作为记诵主要场合的所谓“私塾”，因其在教育成本[④]、灵活性、实用性上的诸多优势，仍在城乡广大区域内延续。民国时代许多书香门第或官宦人家子弟，都倾向于先在家里读“私塾”，记诵点四书五经或古文古诗，打好中文基础，再直接插班进入新学制的小学、中学甚至高中。[⑤] 经过清末民初改良风潮之后的“私塾”，更和新时代的家庭教师、补习班制度结合在一起，继续发挥余热。[⑥]1953、1954 年的两个暑假里，鲁国尧（1937 年生，江苏东台人）随南社老宿仲一侯学习诗文吟诵；1955 年考入北大中文系，在“古代汉语”最后一课上听到魏建功吟诵一篇“比较长的古文，抑扬顿挫，摇曳，拖腔……跟平时的高声朗读课文迥然不同”。然而，“待到先生吟诵完毕，全场爆发出哄堂大笑，声震屋宇。”直到此时，旧式学塾才在新政权教育革命攻势下渐趋消亡，即便最高学府北大中文系的学生，对于古典诵读也有所隔膜了。[⑦]

另一个值得注意的问题，是新式学堂中“讲授”的兴起，是否就如某些西方阅读史研究的线性描述那样，使读书方式从“音读”变成了“默读”（silence reading）？实际状况可能要复杂得多。中国传统社会中的“默读”习惯也相当普遍[⑧]，“诵读”只是在初学记诵的阶段更为主流而

---

① 孙雄：《国文讲义馀谈》，《寰球中国学生报》第 2 期，丙午（1906）七月。

② 前引《赵元任早年自传》，第 55 页。

③ 朱自清：《论朗读》，《国文杂志》第 1 卷第 3 期，1942 年，第 3-7 页。

④ 教育成本的问题比较复杂，大体趋势是：在清末新学堂建立伊始，各类“私塾”的就学成本多半低于新式学校；但在民初公立教育体系稍加完备之后，在部分地区反而出现了“私塾”费用远超新式学校，只有富家子弟才上得起“私塾”的现象。

⑤ 周一良《毕竟是书生》：“20 年代有些所谓‘旧家’，为了让子弟在进‘洋学堂’之前打下‘旧学’和古文的根柢，都重视私塾教育。例如北大历史系我的同事邵循正教授和张芝联教授，都是以私塾代替小学和初中教育，然后直接进入高级中学的。”见前引《周一良集》第 5 卷，第 325 页。

⑥ 关于“私塾”在民国时期的延续及其在 1950-60 年代的消亡，可参考蒋纯焦：《一个阶层的消失：晚清以降塾师研究》，上海书店出版社，2007 年，第 214-299 页。

⑦ 鲁国尧：《我学习古诗文吟诵的经历》，《中国语言学》第 8 辑，北京大学出版社，2015 年，第 161-166 页。

⑧ 按《说文解字》释“读”为“诵书也”，段玉裁指出“诵”应为“籀”之误，汉儒注经章句为“读”，诵习、讽诵亦称“读”，“读”与出声讽诵没有必然关联；司马迁《史记》诸表序所“读”谱牒、历书、表、记之类，旁行斜上，亦难成为出声诵读的对象。参见段玉裁：《说文解字注》，上海古籍出版社，1981 年，第 90-91 页。此外，在《后汉书》的列传中出现了“读书五行并下”（应奉传）、“一见辄能诵忆”（王充传）等说法，更是早期默读流行的证明。

已。采取诵读形式的“记诵之学”在近世适应了科举的需要，更被道学家塑造成一种人格磨练的功程，还在词章领域保留了吟咏的审美内涵，被古文家提炼为“声气论”。清末改废科举，奠定新学堂、新学制之后，以往诵读所固有的这些功能未尝消失，而是部分地被演说、乐歌、朗诵、戏剧表演等新形式取代了。

诵读功能被音乐教育替代的过程，可举癸卯学制中的“读古诗歌法”为例。癸卯学制在初等小学堂、高等小学堂、中学堂、初级师范学堂章程等四处重复了同一篇《读古诗歌法》，更在《课程教授时刻表》中明列“读有益风化之古诗歌”于“修身科”下。该部分课程作为外国“唱歌音乐一门”的代用品，揉入了明代王守仁、吕坤诸儒“歌诗习礼”的主张。从初小至中学，篇幅由短而长，规定“万不可读律诗”“万不宜作诗”等原则的同时，也指出了“诵读既多，必然能作”的规律。故其教法仍以吟咏为主，以“有益风化”为标准，取材自“通行之《古诗源》《古谣谚》二书，并郭茂倩《乐府诗集》中之雅正铿锵者（原注：其轻佻不庄者勿读），及李白、孟郊、白居易、张籍、杨维桢、李东阳、尤侗诸人之乐府，暨其他名家集中乐府”，而如“唐、宋人之七言绝句词义兼美者，皆协律可歌，亦可授读”。①

而在新学制的“国文”课程下，如前所述，祛除了记背要求的单纯“诵读”，也得到了新教授法一定程度的认可。就新式教室空间中究竟应该采取“默读”还是“朗读”，《最新国文教科书》及其《教授法》的主编者蒋维乔，在编撰教科书的过程中，曾特地请教过日本教育专家：

> 十下钟回编译所编书，晤长尾君。余问：彼国教授读本时，在课堂中果令学生朗诵，抑系默诵。长尾答：在课堂内教员先择第一排学生，虚指一人，教员先教之读，后令朗诵，他生静听。诵毕，即问其自知有读误处否。若学生不知，更问他生云：汝听彼读时有误否。俟他生答后不差，则再及第二排，亦如之。课堂中不可令学生齐诵，恐乱而无纪也。又诵书不必求熟，但能明日默写无误即合。若中学校有寄宿舍，则有自修，自修时可听学生齐诵，但不可高声乱喊。②

时当光绪三十年（1904）二月十四日，《最新国文教科书》第一册即将出版，而蒋维乔开始构思“教授法”之际。长尾槙太郎的指示很快体现在《最新国文教科书教授法》的课程设计中。而“不可令学生齐诵”、“诵书不必求熟”等规定，又有别于以往“记诵”或“吟诵”的要求。在三月初八日的日记中，蒋氏记录了他与长尾关于“课读本之法”的一段探讨。长尾告以：“小学校与他校不同，必须令学生熟读，因皆走读，无温习之故。其读法令一人朗诵，以次遍及诸生。如明日复习有一人不熟，则重教之，虽极熟读者，亦令一律重读，盖因儿童受学皆由强迫，必使之优游浸灌纯熟而后止。因一人不熟而令全班重习，则非但一人为获益，而熟者愈熟，更为有益也。”蒋维乔更补充说日本学校都是先令熟读，次日讲解，“颇与我国旧法相似，因儿童思想简单，不令一时并用也”，则又将小学读本的教法归结为先诵后讲，回到旧式记诵法的典范。③

又如清末小学的国文、修身、读经等科，都有分段教授法；但这种新法能否用于小学以上，即便新教育家也颇为疑虑。蒋维乔在宣统元年（1909）论述“小学以上教授国文”的方法，在批评旧派“能文之士”不能专心研究新教授法（pedagogy）的同时，更指出“竭力趋时者，则鉴于昔者学塾之背诵呆读，为世诟病，以为学堂中宜讲解不宜诵读”的盲点。结合在中学校考察国文教育现场的经验，蒋氏发现“学生至成篇而后，再求进步，尤宜置重诵读，今乃忽之，

① 《读古诗歌法》，并载于张之洞、张百熙、荣庆：《奏定初等小学堂章程》《奏定高等小学堂章程》《奏定中学堂章程》《奏定初级师范学堂章程》，《中国近代教育史资料汇编 · 学制演变》，第 306、308-309、320、322-323、332、334、413、415 页。

② 蒋维乔：《鷦居日记》第 2 本，光绪三十年（1904）甲辰二月十四日，见前引《蒋维乔日记》第 1 册，第 345-346 页。

③ 《蒋维乔日记》影印本，第 1 册，第 388 页。此外，蒋维乔和其时就职于商务印书馆的日本教育家如长尾槙太郎等，对于其时流行的在蒙、小学读本中加入“文法”内容的作法，也颇持保留态度，并不以日本教科书的模范为然：“长尾来，谈及名、动等词，惟中学校讲文法始用之，小学不宜用。余以日本小学教授书中亦有此等名目质之。伊答言：日本教授书求形式上之动目，铺排此等文法，实为缺点。著书者往往蹈此弊，不可从。余甚韪其言。”见《鷦居日记》第 2 本，光绪三十年甲辰四月十一日，第 409-410 页。

必至毫无成效”。[①]

民国以后，新旧教育家仍不断提及“诵读”问题。1946 年，魏建功还在北京大学召集了一次“中国语文诵读方法座谈会”。[②] 然而，其时“教师范读文言文和旧诗词等，都不好意思打起调子，以为那是老古董玩意儿”。[③] 认同新文学观念的教育家，他们所议论的“诵读”或“朗读”，已迥然不同于传统意义上的“诵读”：相对于打起腔调、摇头晃脑的“诵”、“吟”、“咏”，单纯的“读”被区别出来，受到更多重视；所读对象从经史诗赋变为语体文，“朗诵时，要用美的说话式，要用统一的国音、标准的国语”，“不可太形式化”，“只是说话的调子”。[④] 这种新式朗诵与新文学的普及有密切关系，被看作是在口头上训练“文学的国语”的重要手段。[⑤]

有学者指出，近代中国存在着一种“口头 / 言语文化”取代“书面 / 文章文化”的趋势；[⑥] 或又谓从学塾、书院到新学堂，有从“眼学”向“耳学”的流变。[⑦] 事实恐怕不尽如此。毋宁说，是某种新型的“口头—书面文化”统合体取代了固有的“口头—书面文化”统合体（即口耳记诵之学与经史词章之学的结合）。其标志物是演说、话剧、朗诵、广播等现代声音媒介。正是在这一过程中，白话资源得到操练，国语认同逐渐形成，最终取代了各地不同、各书不同、因人而异、多元混杂的诵读声音。[⑧]

（与本论题相关的内容，曾先后报告于北京大学人文社会科学研究院“未名学术讲座”、神户市外国语大学“二十世纪东亚：跨境的文学形式与思想流动”工作坊、中正大学“2017 近世意象与文化转型”国际学术研讨会，并蒙夏晓虹教授、铃木将久教授、林志宏研究员、王楠副教授提出宝贵的修改意见，谨此致谢。）

References

Darnton, Robert. “First Steps toward a History of Reading”. *Australian Journal of French Studies*, 23: 1 (1986), pp.5-30.

Gernet, Jaques. “Tongmeng jiaoyu (11-17 shiji)” (Chinese Childhood Education, 11-17 centuries). *Faguo Hanxue* (French Sinology), 8 (2003), pp.99-154.

Highet, Gilbert. *Gudian chuantong: Xila-Luoma dui xifang wenxue de yingxiang* (The Classical Tradition: Greek and Roman Influences on Western Literature). trans. Wang Chen, Beijing: beijing lianhe chuban gongsi, 2015.

Hirata, Shōji. *Wenhua zhidu he hanyu shi* (Chinese Philology in the Perspective of Cultural Institution). Beijing: beijing daxue chubanshe, 2016.

---

① 蒋维乔：《论小学以上教授国文》，《教育杂志》第 1 年第 3 期，“社说”栏，宣统元年（1909）闰二月二十五日。据蒋氏日记，是年二月初一日“拟作教育杂志社说”，初五日“撰教育杂志社说已毕”。又按上年十一月日记，蒋维乔曾为商务印书馆校勘吴曾祺《中学国文教科书》，当年闰二月又阅林纾所选《中学国文读本》，二书均是以古文之学为典范的中学国文教科书。见蒋维乔：《退庵日记》，前引《蒋维乔日记》第 3 册，第 129、130、162、165、196 页。

② 陈士林、周定一记：《中国语文诵读方法座谈会记录》，《国文月刊》第 53 期，1947 年 3 月。此次座谈会由魏建功发起，1946 年 12 月 13 日在北京大学蔡孑民先生纪念馆召开，出席人有黎锦熙、朱光潜、冯至、朱自清、徐炳昶、潘家洵、沈从文、游国恩、余冠英、郑天挺、顾随、毛准、孙楷第、周祖谟、吴晓玲、石素真、阴法鲁、李松筠、赵西陆、邓恭三、李长之、刘禹昌、陈士林、周定一、赵万里、向达、钱秉雄、柴德赓等 28 人，可谓极一时之选。

③ 朱自清：《再论中学生的国文程度》，《国文月刊》第 1 卷第 2 期，1940 年，第 2-5 页。

④ 黎锦熙：《中小学国文国语诵读之必要》，转引自刘进才：《语言文学的现代建构——语言运动与中国现代文学再探索》，北京大学出版社，2015 年，第 154 页。

⑤ 朱自清：《诵读教学与“文学的国语”》，朱乔森编：《朱自清全集》第 3 卷，江苏教育出版社，1996 年，第 181-184 页。

⑥ 王东杰：《口头表达与现代政治：清季民初社会变革中的“言语文化”》，《学术月刊》2009 年 12 期。

⑦ 章太炎《救学弊论》：“制之恶者，期人速悟，而不寻其根柢，专重耳学，遗弃眼学，卒令学者所知，不能出于讲义。”见《章太炎全集》（五），上海人民出版社，1986 年，第 98 页。

⑧ 平田昌司：《眼睛的文学革命 · 耳朵的文学革命——二十世纪二十年代中国听觉媒体的发展和“国语”的试验》，载其所撰《文化制度和汉语史》，北京大学出版社，2016 年，第 279-291 页。

Hsiung, Ping-chen. *Tongnian yiwang: zhongguo haizi de lishi* (Childhood in the Past: A History of Chinese Children). Taipei: Rye Field Co., 2000.

Hu Shih. *Baihua wenxue shi* (A History of Vernacular Chinese Literature). Shanghai: xinyue shudian, 1929.

Maeda, Ai. *Kindai dokusha no seiritsu* (The Rise of the Modern Japanese Readers). Tokyo: Iwanami shoten, 1993.

Murao, Susumu. "Banboku shinshin: *Jimu hō* jiki no Ryō Keichō to sono shūhen" (The Luxuriant Forest: Liang Qichao and the *China Progress*), in *Kyōdō kenkyū Ryō Keichō: seiyō kindai shisō juy*ō to Meiji Nihon (Joint Research on Liang Qichao: The Chinese Reception of Modern Western Thought through Meiji Japan), ed. Naoki Hazama, Tokyo: Misuzu shobō, pp.37-75.

Wittimann, Reinhard. "Was There a Reading Revolution at the End of the Eighteenth Century", in *A History of Reading in West*, ed. Gugliemo Cavallo and Roger Chartier, Amherst & Boston: University of Massachusetts Press, 2003, pp.284-312.

Yu, Li. *A History of Reading in Late Imperial China, 1000-1800*. PhD Diss., The Ohio State University, 2003.

Yu, Li. "Character Recognition: A New Method of Learning to Read in Late Imperial China", *Late Imperial China*, 33:2(2012), pp.1-39.

Wang Dongjie. "Koutou biaoda yu xiandai zhengzhi: qingji minchu shehui biange zhong de yanyu wenhua" (Oral Expression and Modern Politics: "Speech Culture" in Social Transformation in Late Qing and Early Republic China). *Xueshu yuekan* (Academic Monthly), (12)2009.

Wang Dongqing. "Chongsu xinzhi: weiduoliya shiqi yingguo de jiaoyu gaige yu laihua xiren yanzhong de rujia jiaoyu" (Reinventing the Mind: Education Reform in Victorian Britain and Confucian Education in the Eyes of Westerners in China). *Waiguo wenxue pinglun* (Foreign Literature Review), (2)2017.

Zhang Zhigong. *Chuantong yuwen jiaoyu chutan* (Preliminary Investigations of Traditional Chinese Teaching). Shanghai: shanghai jiaoyu chubanshe, 1962.

Zuo Songtao. "Xinci yu guwu: qingji yilai suowei *Sishu* wenti de zai-renshi" (Re-evaluation of the Study on the "Old-style Private School" since the Late Qing Period). Zhongshan daxue xuebao (Journal of Sun Yat-Sen University: Social Science Edition), (3)2008.

From "Recitation" to "Lecture"?: "Lesenrevolution" in Late Qing China

LU Yin (Department of Chinese Language and Literature, Peking University; lu.yin@pku.edu.cn)

Abstract: Borrowing the term "*Lesenrevolution*" from the Western historical studies of reading, the present work portrays the transformation from "recitation" to "lecture" in elementary education during the period of late Qing and early Republic and discloses the post hoc perspective implicated in the "transformation" itself. First, the paper locates the discipline of recitation in the classical reading conventions by revisiting the actual reading scenes in the late Qing period. A closer investigation into the field of discourse on the education reform at the turn of the century follows to reveal how the dogma of "recitation" was stigmatized under the influence of scientific educational concepts. "Chinese recitation" was degraded as the opposite of the "Western lecture" , taking the blame for the corruption of the traditional Chinese scholarship as a whole. Accompanying the importation of the modern disciplinary institution, the division of subjects and the phased teaching method, the new "pedagogy" and new teaching space casted a huge impact on reading activities. The mechanism of such an impact will be examined last. The transformation from "recitation" to "lecture" may well be a "construction" conjured up by the progressives who were inspired by the "foreign eyes." The affirmation of the new established relations between "recitation" and "lecture" severely simplified and reduced the sophisticated conditions of the classical Chinese education and the Western modern education. However, the reformist voice instigated the implementation of the new disciplinary institution and the publication of new textbooks and pedagogy, which solidified the transformation as an irreversible trend in modern China.

Keywords: recitation, lecture, *Lesenrevolution*, pedagogy